



Vecindades y Fronteras

Congreso Facultades
EDUCACIÓN - PSICOLOGÍA
IV - VI



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Auditorio Félix Restrepo

Abril 21 al 23
2010

MESA DE TRABAJO

Competencias en un contexto informacional, mediado por instrumentos tecnológicos

La formación y los estándares-competencias en alfabetización informacional para estudiantes universitarios.

*Una mirada contextualizadora desde los postulados
de la teoría de la actividad y la acción mediada¹*

Alejandro Uribe Tirado

Universidad de Antioquia - Colombia

auribe@bibliotecologia.udea.edu.co

auribe@correo.urg.es

mesa 1

ponencia 2

Resumen:

Esta ponencia presenta en forma general, desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad y la Acción Mediada, un esquema para poder entender como Escenarios-Sistemas de Actividad los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales a nivel universitario: Formación en la adquisición de las competencias informacionales (*Alfabetización Informacional - Information Literacy / Modelos y Estándares*) y Comportamiento en la búsqueda y uso de información (*Information seeking and use behaviour / Models*) que permitan mejores niveles y resultados en ese proceso formativo y comportamientos. A su vez, en forma más específica, y como resultado del esquema, presenta también un formato de análisis para entender a qué elemento del Sistema de Actividad responderían las diferentes normas-competencias-resultados del estándar más reconocido internacionalmente en este campo “*Information*

¹ Este trabajo presenta **resultados finales de la investigación**: “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia” (Maestría en Ingeniería, Línea Informática Educativa, Universidad EAFIT, 2008)” y **resultados de avance de la investigación**: “Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en Universidades Iberoamericanas” (Doctorado en Bibliotecología y Documentación Científica. Universidad de Granada, España, 2009...)

Literacy Competency Standards for Higher Education”- ACRL/ALA (integrando a ese formato otras estándares reconocidos internacionalmente: ANZIIL, CAUL, DHI Ciudad Juárez), y logar así identificar las fortalezas o debilidades personales, grupales o institucionales en las distintas InterAcciones, todo ello, considerando aspectos claves del contexto: universitario / colombiano, latinoamericano y/o iberoamericano.

Palabras clave:

Alfabetización informacional, competencias informacionales, teoría de la actividad, acción mediada, estándares, universidades

mesa 1

ponencia 2

I. Introducción

La alfabetización informacional –ALFIN– es un concepto, una temática, cuyo origen y desarrollo inicial estuvo en las ciencias de la información (RADER 2002; GRASSIAN, E., KAPLOWITZ, J.R., 2009), pero por su importancia en la sociedad actual, ante los requerimientos que tiene toda persona y especialmente todo profesional respecto a la gestión de información y del conocimiento, se ha ido extendiendo a otros campos, generando así, un trabajo cada vez más interdisciplinario (*ciencia de la información, educación, informática, psicología, comunicación*) y el reconocimiento como componente clave para el aprendizaje para toda la vida, para la educación del siglo XXI (UNESCO, 1998, 2003, 2005).

Esta ponencia presenta –como resultado teórico-conceptual de una investigación a nivel de maestría ya finalizada, y de avance de una investigación doctoral en proceso–, una propuesta de análisis, desde los postulados de la Teoría de la Actividad y la Acción Mediada, que interrelaciona desde esa mirada, los programas de formación en alfabetización informacional y los estándares establecidos internacionalmente para la

medición de las competencias que esta formación propende en los estudiantes universitarios (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), lo cual permite que tanto dichos programas como estándares se adapten a cada contexto: geográfico, organizacional, de área del conocimiento (PURDUE, 2003; PAWLEY, 2003; TOWN, 2003b; KUHLMAN, 2004); máxime cuando en América Latina este tema aún es incipiente (LAU *et al*, 2007).

Dicha propuesta implica entonces, por un lado, la necesidad de hacer un diseño instruccional para programas de Alfabetización Informacional que tenga en cuenta los diferentes componentes de un Sistema de Actividad (ENGSTRÖM, 2001), como lo son: los sujetos, las herramientas, las reglas, la comunidad, la división del trabajo, y el objeto-tema mismo de interés-motivación —en este caso, la formación en alfabetización informacional/ la adquisición de competencias informacionales—; en interrelación, claro está, con otros sistemas de actividad que los complementan, apoyan o contradicen (COLE, 1999, 2002), pues allí está el motor mismo de la ACTIVIDAD INFORMACIONAL (Enseñanza-Aprendizaje).

Por otro lado, la posibilidad de relacionar esos programas desde la perspectiva holística-compleja que dan los sistemas de actividad, con los estándares de competencias informacionales esperadas a nivel universitario, para que las mismas se clasifiquen según los diferentes componentes a que responden en este sistema de actividad. Es decir, identificar en las diferentes competencias de los estándares internacionales, cuáles implican atender las relaciones que conlleva la gestión de información y del conocimiento consigo mismo (*procesos cognitivos y metacognitivos, las autointeracciones como indica HIRUMI, 2002*), con las reglas (*sociales, jurídicas, organizacionales*), con las herramientas (*físicas y digitales, de uso libre o restringido*), con la comunidad (*las prácticas culturales, de aprendizaje, de acceso a la información —la cultura informacional—*), con la división del trabajo (*los diferentes roles de*

mesa 1

ponencia 2

consumidores/productores o pro-consumidores de información y conocimiento, de formadores/formandos en competencias informacionales, en ALFIN), con el objeto mismo de información (las temáticas de aprendizaje según cada profesión, según cada rol, con sus diferentes niveles de profundidad o la ALFIN misma como en este caso).

Este trabajo, en síntesis permite generar una propuesta integrada y adaptable a cada contexto de los estándares de competencias informacionales en educación superior que son las metas que todo programa de Alfabetización Informacional (*de Formación en Competencias Informacionales en una universidad, en sus diferentes modalidades: cursos curriculares, electivos, de educación complementaria, de educación continua*) espera alcanzar.

II. Teoría de la actividad y acción mediada

El marco teórico conceptual que ha orientado este trabajo se fundamenta en la Teoría de la Actividad y la Acción Mediada. La Teoría de la Actividad es un marco teórico-conceptual que se fundamenta en los postulados de la perspectiva sociohistórico-cultural del aprendizaje, y específicamente, del aprendizaje mediado; pero a su vez, es una guía metodológica para múltiples interpretaciones desde diferentes áreas del conocimiento ya que esta teoría permite ante diferentes realidades la posibilidad de hacer un análisis integral (*holístico*) que considera los diferentes agentes que participan en esa realidad, el contexto y las interrelaciones que se presentan o presentarían².

² “La teoría de la actividad no es una ‘teoría’ en la estricta interpretación del término. Esta consiste en un conjunto de principios básicos los cuales constituyen un sistema conceptual general que puede ser usado como cimiento de trabajo para teorías más específicas”. (BANNON, 200?)

Su origen se remonta hacia 1920-1930, vinculado con una generación de teóricos rusos, especialmente VYGOTSKI (1977, 1978, 1979) y LEONTIEV (1983) que quisieron formular una interpretación diferente de los actos humanos, del aprendizaje humano (*Teoría sociohistórico-cultural del aprendizaje*), a la que daba el psicoanálisis o el conductismo.

Interpretación que se basaba en la comprensión **que los conocimientos se constituyen en experiencias sociales y no pueden ser adquiridos a partir de la simple transmisión de información**. Es decir, los conocimientos se elaboran a través de **Actividades**, del actuar humano progresivo y motivado (que son *cultural-socialmente significativas* y que son *individualmente significativas*: y que responden a determinadas necesidades objetivizadas que se busca satisfacer o a su “potencia de acción”³), lo cual le permite establecer eficazmente relaciones con el mundo a partir de las InterAcciones con los “otros” (*Acción mediada*) en contextos determinados (*Sistemas-Escenarios de Actividad*).

Esos “otros” implican tanto artefactos o herramientas *físicas*, como *mentales* (funciones superiores de pensamiento) y *significados-sistemas culturales*:

³ “... los individuos que se desarrollan gracias a las condiciones sociales tendrán éstas a su disposición para participar en la disposición colectiva del proceso social. La categoría de la potencia de acción se establece para aprehender esta relación, lo que significa que los individuos cuentan con las condiciones para el juego posible de acciones a su disposición. Una de las implicaciones... es que cualquier individuo en cualquier sociedad tendrán algún tipo de potencia de acción. Las características específicas de ésta variará de acuerdo con la organización de la sociedad y la manera como el individuo se relaciona con las posiciones sociales de su situación de vida... Esto significa que las acciones de los individuos están en general determinadas no sólo de manera individual por la presión inmediata de las necesidades, sino que están determinadas socialmente, con base en el estado actual de las necesidades, los significados, las posibilidades y la potencia de acción... De esta manera, cada vez que se ha aprendido algo, la nueva forma de llevar a cabo antiguas tareas crea condiciones sociales y significados nuevos, nuevos conjuntos posibles de acción y una nueva potencia para actuar; y con ello se ha convertido en una nueva realización de nuestra naturaleza o potenciales humanos”. (AXEL, 1997)

En la teoría de la actividad, los artefactos son mediadores del pensamiento y del comportamiento humano; no ocupan el mismo espacio ontológico. Las personas no son reducidas a "nodos" o a los "agentes" en un sistema. El "tratamiento de la información" no se considera como algo a ser modelado de la misma manera para las personas y las máquinas. La teoría de la actividad propone que la actividad no puede ser entendida sin entender el papel de los artefactos en existencia diaria, la teoría de la actividad se trata de la práctica, es decir, del hacer y la actividad, que implican tener "maestría... en dispositivos y herramientas externos para la actividad de trabajo". (NARDI, 1996).

mesa 1

ponencia 2

Desde esta óptica, como dice COLE (1999), la cultura está constituida de instrumentos que permiten que el ser humano se coordine con el contexto y viceversa. La **apropiación** de estos artefactos o herramientas progresivamente le permite regular (construir y re-construir) tanto el mundo exterior como su propio pensamiento o, como dice BRONCKART (1985): "...el individuo es sujeto y objeto de la Actividad. A través de la Actividad como agente transforma el mundo, y como objeto se transforma a sí mismo, tanto en la estructura como en sus funciones psicológicas" o, en términos de ERICSSON y SCHULTZ (1977): "... los contextos (interno-externo; cultura-cognición) no están dados, sino que se constituyen mutuamente y están en constante cambio. Las definiciones de las situaciones se logran con el trabajo y la interacción de los participantes".

Para el caso de este trabajo y las investigaciones que lo sustentan, es decir, para la *Alfabetización Informacional* –teniendo como nivel previo, complementario y en forma continua a la *alfabetización digital*–, serían las pautas formativas (*el lugar de materialización de la zona de desarrollo próximo*) que se requiere para esa **apropiación** ante las realidades y exigencias del contexto actual, la Sociedad de la Información; ya que **la Teoría de la Actividad y la Acción Mediada, y más**

específicamente los Escenarios-Sistemas de Actividad, ofrecen un marco que permite situar los elementos sociales, educativos, informacionales y tecnológicos en una misma unidad de análisis.

III. Escenarios-sistemas de actividad

Según el *Center for Activity Theory and Developmental Work Research at the University of Helsinki* (2003) esta Teoría tiene tres etapas de evolución (generaciones).

La **primera generación**, centrada alrededor de VYGOTSKY, creó la idea de la *mediación*, entendida ésta como el papel del lenguaje y demás funciones superiores en la adquisición de conocimientos, en un primer momento desde lo externo hacia lo interno (interpsicológico), para luego de tener las bases, ser apropiado, ir de lo interno a lo externo (intrapsicológico), convirtiéndose en un proceso que se presenta dos veces. En el trabajo temprano de VYGOTSKY en la escuela sociohistórico-cultural, la mediación por otros seres humanos y las relaciones sociales no fueron integradas teóricamente en el modelo triangular de la Acción (VYGOTSKI se centró más en el nivel ontogenético). Tal integración requirió una brecha en el concepto de la Actividad, distinguiendo entre la Actividad colectiva y la Acción individual. Este paso fue alcanzado por LEONTIEV al asumir la división del trabajo como un proceso histórico fundamental detrás de la evolución de funciones mentales, con ello enfatizando en lo práctico más que en lo semiótico.

La **segunda generación** de la Teoría de la Actividad derivó su inspiración en gran parte del trabajo de LEONTIEV. En su ejemplo famoso de la "caza colectiva primitiva" LEONTIEV explicó la interrelación entre una Actividad colectiva y una Acción individual. La distinción entre la Actividad, la Acción y la Operación se

mesa 1

ponencia 2

convirtió en la base del modelo de tres niveles de LEONTIEV. Esta fue la interpretación inicial de estos tres conceptos en el marco de esta segunda generación, no obstante, trabajos siguientes (TALIZINA, 1988; JORBA, 1994, 1997; etc.) han depurado lo que implican estos conceptos considerando su aplicación e interpretación práctica en diferentes áreas del conocimiento, específicamente en el área educativa.

No obstante esas interpretaciones y reinterpretaciones, hay acuerdo en que el mayor aporte de LEONTIEV se centra en considerar otros componentes, niveles, que condicionan *LA ACTIVIDAD*, que posibilitan pensarla como un **SISTEMA DE ACTIVIDAD**. ENGSTRÖM (2001) grafica dicho **SISTEMA DE ACTIVIDAD** de la siguiente manera:



Figura 37: La estructura de un sistema humano de la actividad.

Traducción propia a partir de la referencia del

Center for Activity Theory and Developmental Work Research at the University of Helsinki

Este **SISTEMA DE ACTIVIDAD** permite entender, parafraseando a RYDER (2007), que: Una *ACTIVIDAD* es aquel acto emprendido por un agente humano (**sujeto**) que está motivado intrínsecamente hacia la solución de un problema o de un propósito a partir de ciertas necesidades o potencialidades (**objeto**), en colaboración y concertación con otros agentes (**comunidad**) y por medio de la mediación de unas herramientas (**instrumentos**) para con ello alcanzar determinado logro (**resultado**) que otra Actividad luego puede utilizar. La estructura de la Actividad está determinada por factores culturales incluyendo las convenciones (**reglas**) y las divisiones de roles entre los agentes que participan (**división del trabajo**) dentro del contexto general y específicos de la Actividad que se realiza.

mesa 1

ponencia 2

La **tercera generación** comenzaría hacia los años 70, cuando la tradición de esta teoría se retoma y recontextualiza gracias a los aportes de ciertos investigadores de occidente, permitiendo que la interpretación y aplicación de esta teoría se ampliara a diferentes campos.

Una enorme diversidad de usos, nuevos desarrollos y reinterpretaciones, o énfasis en determinados postulados de VYGOTSKI y LEONTIEV poco trabajados, comenzaron a emerger. Por un lado, **la idea de las contradicciones** entre los componentes del Sistema de Actividad como la fuerza impulsora del cambio y del desarrollo en los sistemas de actividad de gran alcance o complejidad, aportada por IL'ENKOV (1977, 1982), comenzó a ganar fuerza y se convirtió en un principio de guía de la investigación empírica.



Figura 38: Cuatro niveles de contradicciones en una red de los sistemas humanos de la actividad

Traducción propia a partir de la referencia del

Center for Activity Theory and Developmental Work Research at the University of Helsinki

Con las contradicciones, como lo dice BARROS BLANCO *et al* (2004), se manifiesta que la(s) **ACTIVIDAD(ES)** no son unidades aisladas, se ven siempre influenciadas por otras **ACTIVIDAD(ES)** y otros cambios en el contexto. Las influencias externas cambian algunos componentes de las **ACTIVIDAD(ES)**, causando desequilibrios entre ellos, es decir que no hay adaptación entre los componentes, entre las diferentes **ACTIVIDAD(ES)** o entre las diferentes fases en el desarrollo de una **ACTIVIDAD**. Las contradicciones manifiestan por ellas mismas problemas, rupturas, crisis y choques. La Teoría de Actividad ve las contradicciones como fuentes de desarrollo: **las ACTIVIDAD(ES) se generan a partir de las contradicciones.**

mesa 1

ponencia 2

Esta misma importancia de las ACTIVIDAD(ES) la expresa CUBERO (1994) de la siguiente manera:

“Cada tipo de actividad conlleva, para los participantes, un conjunto de habilidades sociales y discursivas que le son propias y que le aseguran poder desarrollarse en él. Estas formas de pensamiento y visiones del mundo no siempre son complementarias a las generadas en contextos diferentes, por lo que el enfrentamiento y el conflicto entre ellas es en muchos casos inevitable”.

Por otro lado, COLE (1999, 2002) comienza a cuestionar la universalización que conllevaban las dos primeras generaciones, y el no tener en cuenta la **diversidad cultural** como un aspecto clave de interpretación de la Actividad, pues cuando ésta tiene lugar, siempre se presentan varios Sistemas de Actividad en interrelación, en “diálogo”.



Figura 39: Dos sistemas de la actividad que obran recíprocamente como modelo mínimo para la tercera generación de la teoría de la actividad
Traducción propia a partir de la referencia del
Center for Activity Theory and Developmental Work Research at the University of Helsinki

Todo este recorrido, finalmente permite indicar, al llegar al punto referente a su utilidad metodológica, a la unidad de análisis, que: ***un Sistema de Actividad produce Acciones y se observa por medio de Acciones***, o en términos de este trabajo: ***InterAcciones***

mesa 1

ponencia 2

Como lo retoman WERTSCH (1988, 1999) y otros autores (*aunque con denominaciones, aproximaciones y campos diferentes; pero con semejantes visiones: “Acción simbólica” considerando “la pentada”⁴ como herramienta de interpretación de la actividad de BURKE, 1969; o “Acción instrumental” como propone DEWEY (1952); o “The tool-mediated-action”, de ZINCHECO, 2002*), la unidad de análisis a tener en cuenta en los trabajos aplicados que se enmarquen en la Teoría de la Actividad debe ser la *Acción*, la *Acción Mediada*, más específicamente, la ***Acción Mediada Motivada Intrínsecamente***:

Entendida como, la dialéctica que se presenta entre un sujeto, cuando interactúa con un objeto, mediante un artefacto, herramienta o mediador, para alcanzar un resultado que este sujeto busca lograr en forma consciente porque es significativo para él (motivación intrínseca);

Enmarcada, a su vez, en los ***Escenarios de Actividad***:

Entendidos como, los contextos específicos, socio-culturalmente definidos, en los que tienen lugar la Acción Mediada (la institución escolar, el trabajo, etc.) que siempre se entrelazan con otros niveles contextuales más generales, y que

⁴ En el caso de BURKE, la noción de acción se une a la de “motivo”; le interesa fundamentalmente “lo que está en juego cuando decimos qué hace la gente y por qué lo hace”. El enfoque de BURKE de la acción humana es que solo se la puede entender adecuadamente invocando perspectivas múltiples y examinando las tensiones dialécticas que existen entre ellas. Para lograr esto Burke propone la pentada: “Usaremos 5 términos como principios generadores de nuestra investigación: acto, escena, agente, agencia y propósito. En una declaración cabal de los motivos, hay que tener una palabra que designe al *acto* (lo que sucedió, en el pensamiento o en los hechos) y otra que se refiera a la *escena* (el trasfondo del acto, la situación en que tuvo lugar); además hay que señalar qué persona o qué clase de persona (el *agente*) realizó ese acto, qué medios o instrumentos utilizó (la *agencia*) y cuál fue su propósito. Muchos podrían disentir marcadamente respecto de los propósitos de un acto determinado, o sobre el carácter de la persona que lo hizo, o cómo lo hizo, o en qué clase de situación actuó; quizá puedan, incluso, insistir en el uso de palabras totalmente diferentes para nombrar el acto en sí; pero aunque así sea, cualquier descripción completa de los motivos ofrecerá algún tipo de respuesta a estas 5 preguntas: ¿qué se hizo (acto)?, ¿cuándo o dónde se hizo (escena)?, quién lo hizo (agente)?, cómo lo hizo (agencia)? y ¿por qué lo hizo (propósito)?”. (BURKE, 1969)

implican los otros componentes del Sistema de Actividad (comunidad, reglas y división del trabajo)

IV. Integración: Teoría de la Actividad-Acción Mediada / Modelos de Comportamiento Informacional-Modelos, Estándares y Prácticas de Alfin

En este trabajo consideramos como **Actividad de Búsqueda y Uso de Información** (*Comportamiento en la búsqueda y uso de información - Information seeking and use behaviour*), a:

Todas las acciones y operaciones en la búsqueda, recuperación, selección, evaluación, divulgación y uso de información que realiza un sujeto(s), motivado por unas necesidades, potencialidades y roles particulares, y gracias a la mediación de determinadas herramientas (*Acción Mediada*). Todas estas acciones y operaciones están enmarcadas por la interrelación, en un macrocontexto, de *Variables del ambiente externo*, *Condiciones histórico culturales* y, en un microcontexto, de *Reglas*, *Comunidad*, *División del trabajo*, *etc.*, que determinan los resultados de esta Actividad(es) Informacional(es) y de todas las Acciones y Operaciones que implican en el momento y tiempo específico.

A su vez, como dice COLE (1999), toda *Actividad* esta interconectada con otras Actividades. En el caso de este trabajo y las investigaciones que lo sustentan, la interconexión con la **Actividad de formación para la búsqueda y uso de información** o más concretamente, como se denomina actualmente a esta Actividad, en una de sus dos caras o tendencias (enseñanza-aprendizaje), la **Actividad de formación en Alfabetización Informacional-ALFIN**. (Ver figura 1.)

mesa 1

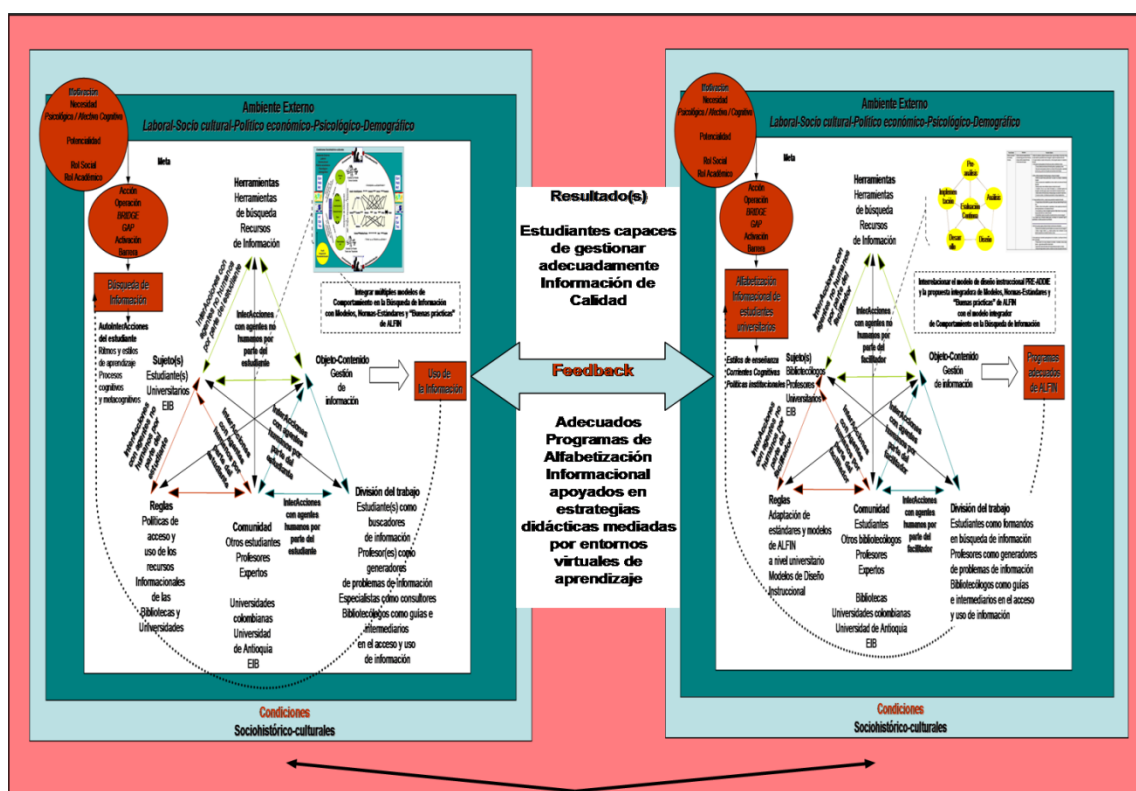
ponencia 2

En este esquema, que interrelaciona la Enseñanza-Aprendizaje, implica entonces paralelamente a la:

- **Actividad de Búsqueda y Uso de Información (*Comportamiento en la búsqueda y uso de información - Information seeking and use behaviour*)**

Toda Actividad de búsqueda y uso de información debe partir de una motivación, que la constituye como Actividad, la cual conlleva a las diferentes Acciones de buscar la información por parte del sujeto (del estudiante). Esa motivación es una necesidad objetivada o una potencialidad sobre la que se es consciente y que se espera satisfacer (meta), lo cual depende de las características particulares que tiene el estudiante, de acuerdo a su rol social y académico-investigativo.

Estas Acciones de búsqueda y uso pueden posibilitarse o dificultarse de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes que tenga el estudiante:



mesa 1

ponencia 2

Figura 1. Escenarios-Sistemas de Actividad de ALFIN Interrelacionados
(Enseñanza: Modelos-Normas ALFIN / Aprendizaje: Comportamiento Informacional).

Elaboración propia

- (1) Hacia el objeto-contenido sobre el que se busca la información (**AutoInterAcciones**) y la cual se debe gestionar (buscar, recuperar, seleccionar, evaluar, usar y divulgar) siguiendo consciente o inconscientemente un modelo o integrando varios modelos de comportamiento en la búsqueda y uso de información; y
- (2) Hacia las herramientas-recursos que pueden ayudarle en esa búsqueda y uso.

A su vez, estas Acciones pueden también ser posibilitadas por la forma en que se interaccione con los otros estudiantes y profesores que pueden apoyarle (o condicionarle) en esta Actividad de búsqueda y uso, además de otros agentes que en los procesos de búsqueda y uso de información cumplen roles específicos como intermediarios.

Estas Acciones y las Operaciones concretas que conlleva, están condicionadas por las políticas de acceso y uso de los recursos informacionales. Pero no solo las Acciones y Operaciones concretas de búsqueda y uso, sino **toda LA ACTIVIDAD, está condicionada tanto por el contexto inmediato en que interactúa el estudiante, como por las condiciones sociohistórico-culturales, lo cual se representa en la favorabilidad o no hacia la gestión de información de calidad, hacia la gestión del conocimiento (de los conocimientos).**

Es decir, la “cultura informacional adecuada”, que vincula al estudiante a su comunidad universitaria, a la que posee el profesor, los investigadores, los bibliotecólogos y demás agentes que podrían participar en su contexto (*Facultad de..., Universidad de..., Ciudad de... / Colombia..., Latinoamérica..., Iberoamérica...*)

Finalmente, el estudiante tras las mediaciones utilizadas y los condicionamientos que afronta, logra unos resultados que le permitirán usar la información para sus necesidades académicas e investigativas, que luego le conducirán a iniciar otra Actividad de Búsqueda y Uso de Información (*un Ciclo Informacional*).

- **Actividad de Formación en la Búsqueda y Uso de Información. (Alfabetización Informacional-ALFIN / Formación en Competencias Informacionales)**

La Actividad de Formación en la Búsqueda y Uso de Información pueden posibilitarse o dificultarse de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes que tenga el profesor y/o bibliotecólogo: (1) Hacia el objeto-contenido sobre el que se busca formar, en este caso, la gestión de información de calidad (**AutoInterAcciones**) y la cual se debe planear y desarrollar conscientemente siguiendo un modelo o **integrando varios Modelos pedagógicos y Normas-Estándares (VER ANEXO 1: <http://eprints.rclis.org/15301/2/Introduccion.pdf>)** o “**Buenas prácticas**” de ALFIN y de Educación en línea; y (2) Hacia las herramientas-recursos que pueden ayudarle en esa planeación y desarrollo, y que además, por su efectividad, pueden facilitar mucho más esa formación (*Ambientes virtuales de aprendizaje, bajo la modalidad blended learning o totalmente virtual*).

A su vez, esta Actividad, y las Acciones y Operaciones que implica, pueden también ser posibilitadas por la forma en que se InterAcciona con los estudiantes (*conocer sus características y perfiles*), los bibliotecólogos, los profesores, las bibliotecas y las universidades, y en forma especial, con los entes directivos (públicos-privados) que pueden apoyarle (o condicionarle) en esa Actividad de desarrollar programas de ALFIN que ayuden a los estudiantes a gestionar con calidad la información, a adquirir las competencias informacional que la sociedad actual está exigiendo.

mesa 1

ponencia 2

Finalmente, el facilitador tras las mediaciones utilizadas y los condicionamientos que afronta, logra unos resultados que le permitirán generar unos adecuados programas de ALFIN, que constantemente deben ser evaluados para generar nuevos programas que se adecuen a las necesidades de cada momento.

Estas dos Actividades, Escenarios-Sistemas de Actividad: ***Comportamiento en la Búsqueda y Uso de Información y Formación en la Búsqueda y Uso de Información***, se interconectan, pues cada uno conlleva a los resultados positivos del uno y del otro, es decir, si los estudiantes tienen un adecuado Comportamiento Informacional, ello determina la forma y niveles que requieren tener los programas de ALFIN en las universidades y, a su vez, los programas de ALFIN deben posibilitar adecuados Comportamientos Informacionales, hacia la gestión de información de calidad, como se plantea en las Normas-Estándares de ALFIN.

No obstante, retomando a WERTSCH (1999), tanto en cada una de las Actividades o Sistemas de Actividad, como en la interconexión de dos Sistemas, se presentan InterAcciones que pueden estar conectadas coherentemente o que pueden generar contradicciones que deben tenerse presentes, pues como ya se ha dicho, esos diálogos son los motores de *LA ACTIVIDAD*.

V. Conclusión

Este trabajo permite identificar cómo la Teoría de la Actividad y la Acción Mediada son además de un marco teórico-conceptual, un marco metodológico que permite “nuevas” interpretaciones y caminos para el trabajo en diferentes áreas del conocimiento. En el caso de esta ponencia, nuevos caminos para identificar y afirmar que para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias informacionales que requiere un estudiante universitario en la sociedad de la

mesa 1

ponencia 2

Información y el Conocimiento, para su Alfabetización Informacional, es de gran utilidad el considerar su interrelación como Escenarios-Sistemas de Actividad, y a su vez, el analizar las Normas-Estándares establecidos internacionalmente teniendo en cuenta los elementos constitutivos de esos Sistemas (ANEXO 1), todo lo cual, permite ampliar las interpretaciones y prácticas en esta temática ante su necesidad y obligatoriedad en la formación universitaria actual.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRL/ALA (2000) Information literacy Competency Standard for Higher Education. Versión Española: PASADAS UREÑA, C.: “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información para la Educación Superior” Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. 2000 Julio-Septiembre 15(60).

AXEL, E. (1997). Una línea de desarrollo en las teorías europeas de la actividad. En: Mente, Cultura y Actividad. COLE, M., ENGSTRÖM, Y., VÁSQUEZ, O. México: Oxford Press. 1997. p. 116-118.

BANNON, L. What is Activity Theory? (200?) http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_dff.html [consultado el 15 de agosto de 2007]

BARROS BLANCO, B., VÉLEZ, J., VERDEJO, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y Resultados. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1018491> [consultado el 11 de agosto de 2007]

mesa 1

ponencia 2

BRONCKART, J. P. (1985) Las ciencias del lenguaje. ¿Un desafío para la enseñanza? París: UNESCO.

BURKE, K. A grammar of motives. Berkeley: University of California Press. 1969.
Citado por: WERTSCH, James V. La mente en acción. Argentina: AIQUE. 1999.

COLE, Michel. (1999) Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Ediciones Morata. p. 136-137.

COLE, M., ENGSTRÖM, Y., VASQUEZ, O. (2002). Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre Cognición Humana Comparada, México, D.F.: Oxford University. Press México, SA de CV.

CUBERO PÉREZ, M. (1994). Algunas Derivaciones de la Teoría de la Actividad. Infancia y Aprendizaje. pp. 3-19

DEWEY, John. (1952) La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. México, FCE. Educación a Distancia. Taller organizado a la IV Reunión Nacional de Educación Superior, Abierta y a Distancia, la Universidad de Sonora, Hermosillo, México.

ENGSTRÖM, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica” En: Chaiklin, S & Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

mesa 1

ponencia 2

ERICKSON, F. , SCHULTZ, J. (1977) When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. 1 (2), 5-10.

GRASSIAN, E. y KAPLOWITZ, J.R. (2009). Information literacy instruction: Theory and practice. 2nd ed. New York: Neal-Schuman.

HIRUMI, A. (2002a) A framework for analysing, designing, and sequencing planned elearning interactions. The Quarterly Review of Distance Education, 3(2): 141-160.

HIRUMI, A. (2002b) The design and sequencing of e-learning interactions: A grounded approach. International Journal on E-Learning, 1:19-27.

IL'ENKOV, E. V. (1977) Dialectical logic: Essays in its history and theory. Moscow: Progress.

IL'ENKOV, E. V. (1982) The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's 'Capital'. Moscow: Progress.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1994) Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, C.I.D.E. Ministerio de Educación y Cultura.

JORBA, J. y CASELLAS, E. (ed.) (1997) Estrategias y técnicas para la gestión social del aula: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Madrid Editorial Síntesis S.A. y ICE-UAB (Institut de Ciències de l'Educació – Universidad Autónoma de Barcelona) Volumen I.

mesa 1

ponencia 2

KUHLTHAU, C. (2004). Seeking Meaning, 2nd ed. Westport, CT: Libraries Unlimited.

LAU, J. *et al* (2007). Information Literacy: An international state-of-the art report. UNESCO-IFLA www.uv.mx/usbi_ver/unesco [Consultado el 30 de mayo 2007]

LEONTIEV, A. (1983) El desarrollo del psiquismo, Madrid: Akal.

NARDI, B. (1996) Ed. Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction. Cambridge, MA, MIT Press,.

PAWLEY, C. (2003) Information Literacy: A Contradictory Coupling. Library Quarterly 73, no. 4: 422–452.

PURDUE, J. (2003). Stories, Not Information: Transforming Information Literacy. Portal: Libraries and the Academy 3, no. 4: 653–662.

RADER, H.B. (2002) Information Literacy 1973–2002: A Selected Literature Review Bibliography. Library Trends 3: 1–20.

RYDER, M. (2007) Instructional Design Models, School of Education, University of Colorado at Denver <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/reflect/idmodels.html> [consultado el 18 de agosto de 2007]

TALÍZINA, N. F. (1988) Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.

mesa 1

ponencia 2

TOWN, J.S. (2003b). Information literacy and the information society. In Hornby, S. (Eds), Challenge and Change in the Information Society, Facet Publishing, London, pp.81-103.

UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consultado el 10 enero de 2007]

UNESCO (2003) Declaración de Praga sobre Alfabetización Informacional: Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada.
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclarationEspañol.pdf> [consultado el 10 enero de 2007]

UNESCO (2005) Declaración de Alejandría sobre Alfabetización Informacional: Faros para la Sociedad de la Información. <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> [consultado el 10 enero de 2007]

UNIVERSITY OF HELSINKI . Center for Activity Theory and Developmental Work Research. (2003) Cultural-Historical Activity Theory.
<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/> [consultado el 3 de julio de 2007]

URIBE TIRADO, A. (2008). Diseño e implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquía. Maestría en Ingeniería, Línea Informática Educativa. Universidad EAFIT (Colombia).

mesa 1

ponencia 2

URIBE TIRADO, A. (2009). El conocimiento y reconocimiento de los modelos de comportamiento informacional. Un aspecto necesario para los servicios de información Web 2.0 y la Alfabetización Informacional-DHI desde las bibliotecas. En: Memorias XVI Coloquio Internacional de Bibliotecarios, Guadalajara, México, Feria Internacional del Libro FIL.

VYGOTSKY, L. S. (1977) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKY, L. S. (1978) Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. 1979

WERTSCH, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Buenos Aires: Paidós.

WERTSCH, J. (1999) La mente en acción, Buenos Aires: Aique.

ZINCHECO, V.P. (2002): Ideas de Vygotsky sobre las unidades para el análisis de la mente. En: COLE, M., ENGSTRÖM, Y., VASQUEZ, O. (2002): Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre Cognición Humana Comparada, México, D.F.: Oxford University. Press México, SA de CV.

mesa 1

ponencia 2

Anexo 1
Integración de las normas-estándares de alfin
teoría de la actividad y acción mediada / elementos sistemas de actividad

<http://eprints.rclis.org/15301/2/introduccion.pdf>

(normas-estándares completos)

Norma-Elemento: *Definición y articulación de la necesidad informativa*

Indicadores:

- Define o reconoce la necesidad informativa - Decide hacer algo para encontrar información
- Expresa y define la necesidad informativa - Inicia el proceso de búsqueda

Escala 1 a 5

InterAcciones presentadas

Muy Alto(5) / Alto(4) / Medio(3) / Bajo(2) / Ninguno(1)

en relación con...

Resultados-Objetivos	Auto InterAcciones:	InterAcciones Humanas:	InterAcciones No Humanas:	O.	H.	R.	C.	D.
a. Habla con los profesores y participa en discusiones de clase, en grupos de trabajo y en discusiones a través de medios electrónicos para identificar temas de investigación o cualquier otra necesidad de información.		5_4_3_2_1_		x				
b. Es capaz de redactar un proyecto de tema para tesis y formular preguntas basadas en la necesidad de información.	5_4_3_2_1_			x				
c. Puede explorar las fuentes generales de información para aumentar su			5_4_3_2_1_		x			

<p>familiaridad con el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce las diferencias entre fuentes de información genéricas y especializadas por temas • Sabe cuándo resulta apropiada la utilización de una fuente de información genérica o especializada por temas (por ej., para dar una visión general, para sacar ideas sobre terminología) 								
<p>d. Define o modifica la necesidad de información para lograr un enfoque más manejable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica una cuestión inicial que podría resultar o muy amplia o muy restringida, o probablemente manejable • Explica sus razones sobre la manejabilidad de un tema en relación con las fuentes de información disponibles • Restringe o amplía un tema modificando el alcance o la dirección de la cuestión • Comprende la forma en que el producto final deseado (i.e., la profundidad requerida de la investigación y del análisis) jugará un papel a la hora de determinar la necesidad de información • Utiliza las fuentes de información básica con eficacia para lograr una comprensión inicial del tema • Consulta con el profesor y los bibliotecarios para desarrollar un enfoque manejable del tema 	5_4_3_2_1_	5_4_3_2_1_	5_4_3_2_1_	x	x			x

--	--	--	--	--	--	--	--	--

O: Objeto / **H:** Herramientas / **R:** Reglas / **C:** Comunidad / **D:** División del Trabajo

mesa 1

ponencia 2